Un petit rapport bien populaire

Analyse critique du rapport américain **A Nation at Risk :** The Imperative for Educational Reform

Chantal Leclerc

Québec

86-1390/

UN PETIT RAPPORT BIEN POPULAIRE

Analyse critique du rapport américain
A Nation at Risk The Imperative For Educational Reform

Chantal Leclerc
Direction de la recherche, MEQ
Avril 1985

Les idées qui sont exrpimées dans ce document demeurent la seule responsabilité de l'auteure et ne traduisent pas nécessairement celles du ministère de l'Éducation.

Dépôt légal: deuxième trimestre 1985
Bibliotheque nationale du Québec

ISBN 2-550-08339-3

SOMMAIRE

Dans le vaste mouvement américain qui interroge la qualité de l'éducation offerte aux jeunes, Nation at Risk est un rapport national audacieux qui a eu des répercussions importantes chez la population et sur l'orientation des politiques et pratiques en éducation. Le diagnostic de ce rapport était que les fondements éducatifs de la société américaine étaient érodés par une marée montante de médiocrité qui menaçait l'avenir de la nation. Sur quels critères se fondait ce diagnostic? Que recommandait-on pour remédier à la situation? Quelles réformes ont été concrètement amorcées dans les districts scolaires? C'est à ces questions que les pages qui suivent tenteront de répondre, à un premier niveau. Une lecture en filigrane, de second niveau, visera en outre à interroger les conceptions de l'éducation et les choix de société qui ont guidé les critères d'évaluation et les positions adoptées par les auteurs de Nation at Risk.

TABLE DES MATIÈRES

	Pages
1. Un petit rapport pour ouvrir un grand débat	1
2. Dans le mouvement pour l'excellence des années '80	4
3. Quelques enjeux fondamentaux	7
4. Les indicateurs du péril	11
5. Les réformes amorcées	17
6. Regard critique sur les recommandations	21
6.1 Les contenus. Enseigne-t-on ce que les élèves veulent connaître?	21
6.2 Les standards. L'exigence de meilleures performances scolaires va-t-elle légitimer la fonction de sélection sociale de l'école?	27
6.3 Le temps scolaire. Plus de temps pour attendre que le temps passe?	30
6.4 L'enseignement. Des plans de carrière plus attrayants peuvent-ils compenser une détérioration de la qualité de vie à l'école?	31
6.5 Support fiscal pour l'éducation et leadership. Des réformes imposées peuvent-elles générer l'adhésion des citoyens et des agents d'éducation?	33
7. Gare au discours simple des petits rapports trop populaires	35
Bibliographie	37

1. UN PETIT RAPPORT POUR OUVRIR UN GRAND DÉBAT

En avril 1983, la National Commission on Excellence in Education (NCEE) braquait ses phares sur la qualité de l'éducation aux États-Unis par le dépôt de son rapport intentionnellement provocateur: A Nation at Risk: The Imperative For Educational Reform. C'était un cri d'alarme. Selon les commissaires, les fondements mêmes de l'éducation aux États-Unis sont érodés par une marée montante de médiocrité. On parle non seulement d'un système scolaire inefficace mais d'une nation en péril, d'un avenir lourdement hypothéqué, de la menace pour la société américaine d'être déclassée au plan de la compétition internationale, tant dans les secteurs scientifiques et technologiques que dans les secteurs industriels et commerciaux; on parle d'un nombre croissant d'analphabètes fonctionnels, d'un peuple démuni face aux exigences d'un monde qui se complexifie et se transforme à une vitesse jamais encore atteinte. Il n'en fallait pas plus pour que 500,000 copies du rapport soient mises en circulation et pour que cinq millions de personnes ainsi alertées en prennent connaissance[1].

Dans la vague des rapports nationaux sur le même sujet (Adler 1982, Goodlad 1983, Boyer 1983, Sizer 1984, Education Commission on the States Task Force on Education For Economic Growth 1983), il semble qu'aucun n'ait obtenu une telle couverture et suscité autant de réactions dans la presse, les médias et les revues spécialisées. Les milieux de l'éducation en ont été retournés -- et dans tous les sens! Les états qui n'avaient pas déjà leur comité ou groupe d'étude sur la question de la qualité de l'éducation se sont empressés d'en former. Même le monde des affaires, habituellement assez peu impliqué dans l'éducation, s'est trouvé rejoint par ce fameux petit rapport de moins de quarante pages.

---

1. Source: United States Departement of Education, 1984.

Les répercussions fracassantes de ces pages, alliées aux données somme toute assez sommaires et déjà connues qu'elles contiennent, portent à penser qu'il s'agissait davantage d'un document politique ouvrant sur une vaste opération publicitaire que d'un rapport d'analyse critique ou d'évaluation de l'éducation aux États-Unis (Stedman et Smith, 1984). Quoiqu'il en soit, ce document a le mérite certain de mettre sur la place publique le profond malaise ressenti en éducation; en cela, il rejoint les autres rapports nationaux et fait ressortir plus clairement encore le consensus selon lequel le système scolaire américain traverse une crise sérieuse (Passow, 1984).

Avant même d'évaluer le degré de pertinence des indicateurs choisis par la NCEE pour diagnostiquer la crise, avant de questionner les biais et la valeur pragmatique des recommandations proposées[2], force nous est de constater l'importance de se pencher sur la question de la détérioration de la qualité de l'éducation. Cette question est d'autant plus cruciale à un moment où les personnes ont besoin d'une formation de base de plus en plus solide et transférable pour faire face à l'évolution et à la complexification des institutions sociales, pour solutionner les problèmes courants auxquels ils sont constamment confrontés, pour assumer activement leurs différents rôles sociaux, pour trouver un certain équilibre dans le bouleversement permanent des valeurs et des conditions socio-économiques, pour se donner plus d'emprise dans l'orientation de leur destinée individuelle et collective. Face aux exigences de plus en plus élevées et nombreuses de la vie quotidienne, une éducation de qualité ne peut plus être considérée comme un luxe; de nos jours, ceux et celles qui sont peu ou mal scolarisés risquent rien de moins que l'exclusion sociale et une existence forcément rétrécie. Ils s'exposent à une escalade de difficultés, la plupart vécues comme insurmontables.

---

2. C'est là le questionnement que Peterson (1983) a appliqué pour critiquer sévèrement six grands rapports nationaux qu'il a analysés.

Ainsi, le vaste mouvement américain qui interroge crûment l'éducation offerte à la génération montante n'est pas sans renforcer des inquiétudes similaires au Québec, surtout lorsqu'on pense qu'un nombre non négligeable d'élèves d'aujourd'hui sortent des écoles secondaires en sachant à peine lire, écrire et compter, en s'exprimant péniblement, en comprenant mal les codes sociaux et systèmes symboliques utilisés fréquemment dans la vie quotidienne. Ces élèves sont projetés dans la vie adulte en étant très mal outillés parce qu'ils n'ont pu profiter d'une formation de base qui leur permettrait l'acquisition de savoirs plus complexes et qui leur procurerait une distance critique essentielle pour s'approprier et traiter l'information, les techniques et les connaissances qu'on leur propose. Derrière la tristesse des cas individuels qui se multiplient, c'est une certaine désintégration du tissus culturel et social qui menace. Derrière la détérioration de la qualité de l'éducation, c'est la détérioration de la qualité de vie qui fait des progrès. D'où, l'urgence d'y voir de plus près.

En ce sens, le rapport américain de la NCEE a eu le mérite incontestable de présenter une description de la situation peut-être déjà connue mais qui rejoignait bien les sentiments d'inquiétude sûrement fondés de la population américaine.

Il a touché un but et c'est précisément pour cela qu'il mérite d'être analysé et critiqué. On peut présumer que l'impact immense qu'il a eu peut nous donner des indices par rapport à la façon d'aborder la question complexe de la qualité de l'éducation, par rapport à ce qui "touche" les gens concernés, par rapport à ce qui mobilise les énergies requises pour que des changements en profondeur s'amorcent.

Nous verrons donc dans les pages qui suivent, dans quel contexte socio-historique et pédagogique se situe Nation at Risk? Quel est le diagnostic qu'on y fait? Sur quels critères d'évaluation se fonde ce diagnostic? Que recommande-t-on pour remédier à la situation?

Pour faire écho à ces recommandations, quelles actions sont déjà amorcées dans les milieux scolaires? En même temps qu'on répondra à ces questions de premier niveau, une lecture en filigrane du "texte" et du "contexte" du rapport sera faite. Cette lecture critique visera à révéler les conceptions de l'éducation et du bon fonctionnement social qui restent implicites dans le rapport, mais qui déterminent néanmoins les positions qui y sont prises.

C'est un leurre de laisser entendre qu'un système d'éducation peut s'évaluer en fonction de critères qui seraient universels. Un système d'éducation est toujours finalisé et doit forcément s'évaluer en fonction du rôle qu'on lui attribue dans la société, en fonction de ce qu'on attend de ceux qui y sont formés. Ainsi, l'éducation se fixera des objectifs très différents et devra être évaluée à partir de critères tout aussi différents selon le projet de société dans lequel elle s'inscrit. Le "modèle de personne éduquée" qui est promu dans Nation at Risk correspond à certaines finalités et à des options sociales. Il importe de lire entre les lignes du rapport pour distinguer ces finalités et ces options sociales, pour comprendre le diagnostic qui en découle et surtout pour conserver une distance critique par rapport aux recommandations qui les traduisent.

2. DANS LE MOUVEMENT POUR L'EXCELLENCE

Nation at Risk, s'inscrit dans un vaste mouvement qui interroge l'éducation et qui s'est amorcé à la fin des années soixante-dix. Son mot d'ordre est l'excellence et pour l'atteindre la NCEE recommande globalement: plus de cours obligatoires; plus de travail "scolaire" (journée et année scolaires prolongées); plus d'étude à la maison; plus de discipline à l'école, des contenus de cours plus exigeants, des examens plus fréquents et plus difficiles, des exigences de certification plus sévères, des professeurs dont la compétence serait garantie par une formation professionnelle révisée, par une meilleure sélection

avant d'être admis dans la profession, par une supervision plus étroite lors des premières années d'enseignement et par l'établissement d'échelles de salaire fondées sur la performance, etc.

Ces recommandations ainsi que la problématique qui les sous-tend, sans s'opposer clairement aux valeurs et objectifs des réformes des années soixante, révèlent des conceptions pédagogiques et des priorités sociales tout à fait différentes.

La vague de réformes des années soixante était supportée par les progressistes et les libéraux. On engageait alors des fonds importants et aussi des énergies pour favoriser l'accessibilité à l'éducation, l'égalité des chances. Les milieux pédagogiques et les enseignants adhéraient à de nouvelles conceptions de l'éducation qui misaient sur la créativité, l'autonomie, le développement intégral de l'enfant, la minimisation des contraintes et la tolérance. On s'inquiétait moins des règles de la langue académique, de l'acquisition d'un corpus déterminé de connaissances, de la discipline et de la conformité à des modèles, pour laisser place au multi-culturalisme tant au plan de la conduite des élèves qu'à celui des connaissances à transmettre. Ce mouvement "prônait l'usage de la langue et de la culture des minorités ainsi qu'une rupture avec une **anglo-conformité** -- anglais formel, manières courtoises, vêtements classiques" (Glazer, 1984, p. 32).

Pourtant, vers la fin des années soixante-dix, les résultats escomptés de ce mouvement ne se faisaient pas du tout probants. Les rendements scolaires des enfants des milieux pauvres et des minorités ethniques (surtout les Noirs) demeuraient toujours très inférieurs à ceux des Blancs. Les parents d'enfants des classes moyennes et supérieures étaient consternés devant la difficulté de leurs enfants à lire, à écrire et à compter. On déplorait le laxisme dans les écoles. Les milieux d'affaires décriaient l'inefficacité du système.

Face à cela, le besoin de réévaluer sérieusement les politiques et pratiques en éducation s'impose. Dans cette perspective, le débat national qu'ont suscité Nation at Risk et les autres rapports sur l'éducation arrive à point. La proclamation des valeurs humanistes et progressistes qui ont inspiré les réformes des dernières décennies ne peut servir d'écran à toutes les critiques. Il est non seulement logique, mais crucial qu'on s'interroge pour savoir si les énergies humaines et matérielles qui ont été déployées ont donné des fruits. Un système d'éducation ne peut se fonder uniquement sur des élans humanitaires, sur des bonnes intentions et sur des efforts pour mettre en action des conceptions éducatives, bien que ces dernières soient des plus prometteuses. Les instigateurs des politiques et pratiques éducatives des années soixante et soixante-dix ont sûrement mis beaucoup d'espoir et de génie à promouvoir leur vision de l'éducation et à la traduire dans des actions pédagogiques innovatrices. Avec un certain recul historique, on doit toutefois admettre que celles-ci ont été implantées sans qu'on prenne les dispositions requises pour évaluer ce qui se faisait et opérer des réajustements à tous les moments où des écarts étaient constatés entre les objectifs visés et les effets inattendus ou "pervers" qui se manifestaient. C'était l'époque où l'imagination créatrice s'alliait à un bel idéalisme pour imprégner les milieux de pédagogie... Mais, cela n'allait pas sans un recul du pragmatisme des agents d'éducation. On se rend mieux compte aujourd'hui que ce recul n'annonçait rien de bon et que les temps d'auto-critique ont été trop rares. Les enseignants, les administrateurs scolaires, les chercheurs et autres pédagogues n'ont pas su s'arrêter, évaluer rigoureusement les effets de leurs actions et prendre des distances par rapport aux projets éducatifs qu'ils concevaient et réalisaient. Il fallait s'attendre à ce que d'autres qu'eux s'en chargent...

Les porteurs de Nation at Risk ont eu cette audace de mettre sérieusement en doute l'efficacité du système d'éducation, mais cela avec leurs propres critères qui ne correspondent pas aux objectifs socio-pédagogiques d'accessibilité, d'équité ou d'épanouissement

social, affectif, corporel et artistique des années soixante et soixante-dix. Ces critères appelaient un diagnostic sévère de la situation, mais un diagnostic qui donne peu d'informations sur les éléments qui ont été défavorables à la démocratisation, à l'abolition des barrières scolaires traditionnelles et à l'atteinte des idéaux qu'on s'était fixés.

En portant très haut le point de vue des parents et des milieux étrangers au monde de l'éducation, Nation at Risk oblige toutefois les agents d'éducation à faire leur auto-critique, à mieux défendre leur position et ainsi à participer à une clarifiction des enjeux éducatifs. Cela est une bonne chose.

Si les actions pour accroître l'accessibilité sont toujours aussi prioritaires dans les années quatre-vingt, on ne peut justifier que celles-ci se fassent sans qu'on en évalue les impacts ou au détriment de l'acquisition des habilités scolaires fondamentales par les élèves. Aujourd'hui, il faut admettre qu'il ne suffit pas que plus d'enfants fréquentent l'école pour qu'on puisse parler d'école démocratique.

3. QUELQUES ENJEUX FONDAMENTAUX

En évoquant un idéal d'excellence, Nation at Risk a révélé la tension dynamique entre les objectifs d'équité et de qualité qui animent actuellement les agents d'éducation. Comment un système d'éducation peut-il atteindre simultanément ces deux objectifs? Comment peut-on évaluer l'efficience d'un système d'éducation en fonction des objectifs socio-pédagogiques qu'il se fixe et des finalités qui l'orientent? Les membres de la NCEE on raté l'occasion de proposer une problématique qui aurait pu faire lumière dans ce débat. Nation at Risk ne fait que

glisser sur ces questions fondamentales et n'offre pour réponse que l'esquisse d'une problématique réductrice des situations dont on se proposait de rendre compte.

En insistant surtout pour élever les standards de performance des administrations scolaires, des enseignants et des élèves, on laisse supposer que les principaux problèmes en éducation sont générés par le laisser-aller, un manque de défis et un certain laxisme. On laisse croire que la seule quête de l'excellence réduira les problèmes profonds d'inéquité face à l'adaptation et à l'apprentissage scolaires. En se limitant à la mesure de rendements scolaires des élèves par des tests standardisés ou à l'instauration de systèmes d'évaluation au mérite pour la détermination des salaires des enseignants, la préoccupation essentielle de la NCEE pour l'évaluation du système d'éducation risque fort de se réduire à des constats et à des comparaisons de scores. On reste loin d'une évaluation continue et formative qui pourrait se connecter à une meilleure articulation des options sociales, des pratiques pédagogiques et des contraintes qu'on y rencontre. On peut douter des chances que ces modalités d'évaluation soient de nature à être appropriées par les élèves et les enseignants; on peut difficilement s'attendre à ce que ce soit là des moyens pertinents d'améliorer la situation de l'éducation.

Il reste que le grand intérêt des milieux impliqués directement ou indirectement par la question de l'évaluation du système d'éducation aux États-Unis renforce, d'une certaine façon, la position des membres de la Commission qui disent qu'il y a lieu de s'alarmer mais non de désespérer. Selon eux, on peut déceler derrière l'intensité de la consternation des citoyens américains non seulement des signaux de détresse mais aussi des indices qui témoignent de leur croyance

persistante dans l'éducation comme fondement incontesté de la **"force; de leur nation"** on peut sentir leur volonté de faire de l'amélioration du système scolaire, une **"priorité nationale"**[3].

La présentation simple du rapport, sa lecture facile et sa diffusion dans tous les milieux sont sûrement de grandes qualités pour qu'un plus grand nombre de personnes et de groupes puissent intervenir et participer activement à la définition des problèmes et à l'invention de solutions dynamiques, variées et adaptées à chaque milieu.

Pourtant, étant donné la façon dont le débat se polarise présentement entre les milieux d'affaires, les milieux politiques, les enseignants, leurs associations, les administrateurs scolaires, les commissaires scolaires élus, les spécialistes de l'éducation, les parents, etc., il faut voir que Nation at Risk constitue non seulement un rapport au style incisif mais une lame à double tranchant. Les membres de chaque groupe défendent des conceptions théoriques et pratiques de la fonction sociale de l'éducation (pas toujours avouées ni même totalement conscientes) qui résultent de la combinaison (pas toujours transparente) de leurs intérêts et de leurs perceptions des intérêts des élèves[4].

---

3. Ces expressions sont celles-là même du rapport. Notons seulement au passage qu'on aurait pu tout aussi bien parler de l'éducation comme fondement d'un mieux-être collectif. On peut se demander si ce ton patriotique est l'expression directe des gens? D'après les recherches de Goodlad (1983), c'est lorsque les personnes s'intéressent à l'école de façon plus lointaine, abstraite et instrumentale qu'ils parlent de "priorité nationale", de formation de la société de demain ou de l'importance de l'éducation pour mieux répondre aux besoins en main-d'oeuvre ou pour contribuer indirectement à l'accroissement du produit national brut. Lorsque les personnes parlent concrètement, spécifiquement et plus affectivement de ce qu'ils attendent de l'école pour leurs propres enfants, les préoccupations ci-haut énoncées et les tests standardisés (Scholastic Aptitude Test) sont abandonnés. Ce qui importe, c'est d'abord et avant tout que son enfant aime aller à l'école; c'est la relation de l'enfant et de la famille à l'école locale qui devient prioritaire. Derrière les expressions et le ton rapport, on peut croire qu'il y a des conceptions éducatives et des orientations politiques qu'on tente de faire prévaloir.
4. Curieusement, ceux-ci (les élèves) semblent avoir été "systémiquement exclus" du débat américain sur leur éducation. Hedin (1984) explique pourquoi c'est une lacune impardonnable dans la façon dont la NCEE a défini la problématique.

> The basic point is not that Risk is without merit. The report will likely be the most influential of its genre because it is readable, timely, and superbly promoted. It has succeded in drawing considerable (albeit negative) attention to education after several years of neglect by policy makers (Gardner, 1984, p. 15).

Le hic, c'est que le ton du rapport s'apparente à celui d'un discours fermé, prononcé d'autorité. La définition des problèmes prend les formes de l'"indiscutable", du "vrai", du "donné". La ribambelle des recommandations est présentée comme la panacée à tous les maux. Cherchant trop à réduire la confusion dans les opinions des parents et de la population, on peut se demander si le rapport de la NCEE ne risque pas de devenir un document de mystification, un document certes audacieux, mais susceptible de générer une adhésion non critique?

La NCEE table d'ailleurs très peu sur la dynamique propre du système d'éducation... comme si on avait voulu effacer les positions idéologiques et pratiques qui s'y affrontent, comme si on voulait faire croire à l'unanimité et à l'équivalence pragmatique des options en éducation. Pourtant, derrière le sombre tableau brossé par la NCEE, il y a un choix de société, un choix "non dit" mais non moins présent; la préservation de la suprématie menacée de la nation américaine est prônée et sert d'aiguillon aux réformes proposées. Sous le couvert de l'**excellence**, on pourra voir que ce biais teintera fortement la présentation de la problématique et les recommandations du rapport.

> Despite an occasional nod to the creation of a "learning society" which should "stretch minds to full capacity", and "add to the general quality of one's life", the Report is top-heavy with references to the need for schools to produce more sophisticated (i.e. highly trained) workers for the year 2000. The Report's preamble is filled with the language of productivity: "competition for international markets", the "raw materials of international commerce", and training in the "modern military, computers, laser technology, and robotics" (Nash et Ducharme, 1983, p. 39).

Pour contrer les effets potentiellement mystificateurs de ce rapport il est utile d'en refaire une lecture à la lumière des quelques considérations ci-haut énoncées. Devant les malaises et l'inquiétude qui s'associent aux problèmes complexes et cruciaux de l'éducation, Nation at Risk peut constituer une occasion propice aux échanges, aux confrontations, au questionnement dialectique et à l'évolution sur des pratiques éducatives, susceptibles de procurer à tous et toutes une éducation de qualité. C'est dans cette perspective que nous présenterons dans les pages qui suivent non seulement une synthèse du rapport et de ses répercussions concrètes dans le système éducatif américain, mais aussi une analyse critique de ses recommandations et des postulats implicites sur lesquels elles se fondent. C'est pour faire contrepoids au ton très affirmatif du rapport de la NCEE que nous insisterons volontairement sur les perspectives des individus et des groupes qui ont réfléchi aux effets peut-être néfastes de l'application hâtive des recommandations de Nation at Risk.

4. LES INDICATEURS DU PÉRIL

L'évidence (ou la pseudo-évidence) de la détérioration de l'éducation a été établie par la NCEE à partir de l'énonciation de treize indicateurs de péril qui peuvent se résumer comme suit:

- Un recul de la position des étudiants et étudiantes américains lorsqu'on compare leurs résultats à ceux des étudiants et étudiantes de 21 autres nations industrialisées aux examens internationaux;

- Une baisse marquée et constante des résultats des élèves de high school aux tests standardisés à l'échelle nationale et cela depuis 1963[5]; cette baisse se retrouve dans presque toutes les matières académiques: anglais, mathématiques, sciences, habiletés verbales; même les élèves les plus doués sont atteints;

- Chez les 17 ans, 40% des élèves ne possèdent pas les habiletés "scolaires" de base qu'on pourrait attendre normalement d'eux et on estime que 13% des élèves de cette catégorie d'âge peuvent être considérés analphabètes fonctionnels; ceci contribue à gonfler le nombre total d'Américains analphabètes fonctionnels jusqu'à 23 millions / 235 millions, soit 1/8 de la population[6];

- La moyenne des résultats des étudiants diplômés des collèges a aussi baissé;

- Les collèges sont forcés d'accroître de 72% le nombre de cours d'appoint en mathématiques pour compenser une formation antérieure insuffisante; les dirigeants des milieux d'affaires et des milieux militaires déplorent d'avoir à investir des millions de dollars pour enseigner à leurs recrues à lire, à écrire et à compter.

On conclut ainsi, qu'en moyenne, le niveau et la qualité de l'éducation des étudiantes et étudiants diplômés des écoles et collèges américains se sont détériorés lorsqu'on compare les acquis de la

---

5. Le College Board qui est responsable de ces tests nationaux standardisés (Scholastic Aptitude Tests) nous révélait par ailleurs une hausse des résultats de quatre points depuis les quatre dernières années (Source: New-York Times, 1984-09-24).

6. Au Québec, un récent sondage estimait que 4,4% des adultes de la population totale avaient de la difficulté à lire et à écrire tandis que 15,1% disaient qu'ils lisaient ou écrivaient très rarement ou jamais. Chez les adultes de 18 à 24 ans, ces proportions étaient respectivement de 2,6% et de 13,6% (Source: Sondage-omnibus 1983, Centre de Sondage, Université de Montréal)

nouvelle génération avec ceux de leurs parents. C'est la première fois dans l'histoire qu'une génération ne surpasse pas celle qui l'a précédée relativement à la scolarité et à l'étendue des connaissances et habiletés scolaires. Cette constatation de prime abord très alarmante mérite pourtant d'être nuancée.

Avant de conclure à l'échec de l'éducation, on doit considérer les efforts importants des années soixante et soixante-dix pour favoriser une plus grande accessibilité aux études. Ainsi, lorsqu'on affirme que les scores aux tests standardisés ont baissé de façon constante de 1963 à 1980, il serait plus complet d'ajouter qu'un nombre plus important d'élèves de tous les milieux ont pu passer ces tests. Ainsi, les élèves qui auparavant n'allaient même pas à l'école secondaire (ou au high school pour les États-Unis) sont aussi les élèves des milieux les plus défavorisés, les élèves qui, au départ, ont un bagage socio-culturel qui peut les désavantager par rapport à la culture scolaire. Bref, ceux-là mêmes qui ont contribué à faire baisser les moyennes des performances scolaires de la nation!

> A loosening of academic standards in the schools and an increase in the number of tests takers from disadvantaged backgrounds contributed to what became a long decline in S.A.T. scores (New-York Times, 1984-09-24).

L'examen un peu plus approfondi de cette situation nous permet de comprendre comment une analyse et des conclusions trop rapides risquent d'amener des solutions non seulement inadéquates mais préjudiciables pour la formation d'une partie de la population déjà matériellement et économiquement désavantagée. Va-t-on hausser les exigences et seuils de passage à des tests standardisés pour augmenter les scores moyens de la nation et risquer ainsi de renforcer les fonctions de sélection et d'élimination de l'école qui sont tant décriées? Pour atteindre le double objectif qu'on veut donner à l'éducation, soit de permettre non seulement à une **minorité privilégiée** mais à **tous** d'accéder non seulement à la **scolarisation** mais à **l'excellence**

(NCEE, p. 13), ne serait-il pas crucial de questionner l'adaptation des écoles aux enfants de milieux défavorisés? Il nous apparaît plus suspect que naïf de constater qu'une Commission Nationale sur l'Excellence en Éducation puisse éviter ces questions, pourtant déterminantes lorsqu'on se propose de brosser un tableau de la qualité de l'éducation.

Pour remédier à la situation et pour promouvoir l'excellence, la NCEE propose plutôt certains grands principes qui s'apparentent davantage à des voeux ou à des performances scolaires souhaitées qu'à des avenues de changement. On requiert des élèves qu'avec leurs propres efforts ils réussissent à éprouver et reculer leurs propres limites personnelles; on attend des écoles et des collèges qu'ils haussent leurs attentes par rapport aux élèves, qu'ils leur fixent des buts plus élevés et, dans la mesure du possible, qu'ils aident chacun à relever les nouveaux défis de l'excellence; on voudrait enfin une société qui embrasse les politiques proposées et qui fasse une plus grande place à l'éducation telle qu'elle est définie dans le rapport (NCEE, p. 12).

> "The tragedy of the Commission's recommendations, and the yea-saying responses they generate in the media, is that they give rise the one "radical", oversimplified proposal after another, so unrealistic as to be virtually unattainable" (Nash et Ducharme, 1983, p. 43).

Hedin souligne, par contre, que Nation at Risk n'a pas obtenu l'adhésion des élèves. Ceux-ci n'avaient d'ailleurs pas été invités pour parler de ce qui les concernent pourtant en premier lieu.

> Where do the other key participants in public education, the students, stand on these issues? Merely asking the question reminds us that they have had almost no input in the debate (Hedin, 1984, p. 22).

Ainsi, lorsqu'on confronte les besoins et conceptions des élèves qui vivent quotidiennement dans les écoles avec les recommandations de la NCEE, un fossé apparaît. En recommandant des contenus

pédagogiques et des examens plus exigeants, des professeurs plus spécialisés dans la discipline qu'ils enseignent, une réduction des activités para-scolaires et des cours facultatifs, plus de discipline, etc., la NCEE cherche possiblement à tracer un cheminement scolaire mieux défini et à réduire ainsi l'incertitude et une certaine indolance chez les élèves. Pourtant, selon ces derniers, il ne semble pas que ce soit là les façons appropriées pour leur redonner "le goût des études". Au contraire! Hedin souligne que les recommandations de Nation at Risk reflètent presque directement l'image inversée de ce que les élèves réclament pour eux-mêmes. Son enquête (Hedin, 1983) auprès d'environ 900 élèves de high school au Minnesota nous force, en effet, à constater que

> The perceptions and recommendations of one of the group most intimately involved with American high schools, students, differed dramatically from those much further from day-to-day reality of schools, the members of the National Commitee on Excellence in Education (Hedin, 1984, p. 27).

On est loin de la pédagogie centrée sur l'élève. Les 900 élèves du Minnesota parlaient pourtant de façon très spécifique de leurs problèmes, de leur ennui à l'école, de leur absence de motivation et de ce dont ils ont besoin pour s'engager davantage dans leurs apprentissages.

En négligeant de confronter leurs positions avec celles des élèves mais aussi avec celles des enseignants et des administrateurs scolaires, plusieurs questions déterminantes ont été occultées dans le rapport de la NCEE. Ainsi, entre les "indicateurs du péril" et les recommandations de la NCEE, très peu de données nous sont fournies pour interroger plus en profondeur la vocation qu'on veut donner à l'éducation et les finalités qui y sont implicites. On peut dès lors se demander quelles auraient été les recommandations de la NCEE si on avait considéré l'impact des apprentissages para-académiques qui

marquent de plus en plus fortement les attitudes des élèves?[7] Si on avait interrogé l'adéquacité des pratiques pédagogiques par rapport aux inégalités socio-économiques qui sont à la source de la très grande majorité des échecs scolaires?[8] Si on avait tenté de voir les traces des contraintes bureaucratiques et institutionnelles sur le vécu concret des élèves, des enseignants et des administrateurs qui habitent et font l'école? Si on avait analysé comment le monde scolaire pouvait digérer le bouleversement et la diversification des idées et des valeurs ainsi que les ajouts nombreux et continuels qui se font dans les programmes d'études pour assurer une formation plus adaptée aux exigences des années récentes? Si on avait examiné de plus près la formation et le soutien offerts aux enseignants face aux changements accélérés et parfois radicaux auxquels la société leur demande constamment de faire face? En tenant compte de ces facteurs qui influencent considérablement les réalités éducatives, il est probable que la NCEE aurait conclu avec des recommandations toutes autres. On aurait d'ailleurs pu s'attendre à un verdict moins sombre si le système éducatif avait été évalué en fonction des valeurs humanistes et sociales qui sous-tendaient les réformes des années '60 et '70.

La teneur, plus mécaniste que pragmatique ou humaine, des recommandations du rapport est certes cohérente avec la définition des problèmes qui y est présentée. A partir de l'énonciation des "indicateurs du péril", on se surprend à peine d'une réduction de la problématique de la qualité de l'éducation à des questions de scores à des examens, de compétition scolaire internationale, d'évaluation essentiellement quantitative de l'analphabétisme, d'échelles de salaire, etc.

---

7. Pensons seulement ici à l'impact de la télévision (Postman, 1984).

8. "Les recherches menées récemment par la Commission des écoles catholiques de Montréal indiquent clairement que les écoles des quartiers défavorisés sont caractérisées par un plus haut taux de "faible réussite scolaire" voire d'échecs, par un plus grand nombre d'élèves perçus par l'école comme ayant de graves problèmes d'apprentissage, par un pourcentage plus élevé d'abandons scolaires au niveau secondaire; somme toute, par une trajectoire scolaire réduite en regard de l'ensemble des étudiants de la commission scolaire" (Pagé, 1984, p. 44).

Était-ce l'esprit dans lequel ont été opérées les nombreuses réformes éducatives qui ont marqué le système scolaire depuis les dernières années? On pourrait croire ou espérer que les messages des autres rapports nationaux récents sur l'éducation ont aussi eu leur impact dans la façon dont les questions se sont débattues. S'il est impossible d'imputer la vague actuelle des réformes dans l'enseignement au seul rapport Nation at Risk (Glazer, 1984), on peut toutefois avancer qu'il a fortement activé le mouvement. En fait, c'est avec ferveur que les différents paliers d'éducation ont emboîté le pas aux recommandations qui traduisent les mêmes visées que Nation at Risk. Que ces réformes aient été amorcées avant, pendant ou après la diffusion de Nation at Risk ne doit pas nous empêcher d'interroger le courant idéologique dans lequel elles s'inscrivent. On pourra surtout se demander si plusieurs des réformes ne sont pas des solutions appliquées avec hâte, sans beaucoup de discernement et de visée à long terme, pour résoudre des problèmes pourtant très complexes.

> Followed blindly without critical analysis, the Commission's recommendations are likely to be damaging. In short, we could adopt the Commission's recommendations and mislead owselves into thinking that much has been accomplished when little has (Gardner, 1984, p. 15).

5. LES RÉFORMES AMORCÉES

Pour saisir plus concrètement, les orientations prises par les Américains, examinons un peu ces réformes qui sont actuellement à l'étude ou qui déjà s'opèrent dans le système d'éducation et les écoles de nos voisins du Sud[9].

D'abord, on a pu dénombrer, à la grandeur des États-Unis, 275 comités de travail qui se sont penchés sur le problème de la détérioration de la qualité de l'éducation afin de proposer des moyens d'y remédier.

---

9. Les données qui suivent proviennent de: United States Department of Education. The Nation Responds: Recent Efforts to Improve Education, mai 1984. Elles ont été recueillies entre le 23 mars et le 6 avril 1984, soit un an après la publication de Nation at Risk.

Sur un total de 51 juridictions d'état (incluant celle du district de Columbia):

- 48 états ont considéré l'instauration de **nouvelles exigences de certification pour le high school**; de ce nombre, 35 états ont approuvé ces changements qui vont généralement dans le sens d'une uniformisation du curriculum exigeant un nombre plus élevé de crédits dans les matières scolaires de base (anglais, mathématiques, sciences, sciences sociales, langues étrangères) et réduisant, par conséquent, le nombre de crédits à option.

- Dans le même ordre d'idées, les **exigences d'admission au niveau des études supérieures** ont été augmentées dans 22 états et 12 autres états étudient la question. Cette réévaluation des préalables va généralement dans le sens d'un curriculum de base commun pour tous les étudiants qui s'inscrivent dans les collèges et d'un accroissement du nombre de crédits obligatoires dans certaines matières.

- 8 états ont approuvé l'**allongement de la journée scolaire** et 13 états étudient cette hypothèse; 7 états ont approuvé l'**allongement de l'année scolaire** et 14 états étudient cette hypothèse.

- 18 états ont pris des dispositions pour **accroître le temps consacré aux matières scolaires.** Ces dispositions visent souvent à réduire davantage le taux d'absentéisme toléré; on a aussi encouragé les mesures visant une meilleure utilisation du temps disponible, telles l'instauration de formation permettant l'acquisition, par les élèves, de méthodes plus efficaces d'étude et de travail.

- 13 états considèrent l'éventualité de **réviser les politiques de participation aux activités sportives et para-scolaires** afin d'éviter que ces activités se fassent au détriment de la maîtrise des activités proprement scolaires; 5 états ont déjà posé des exigences plus rigoureuses pour réglementer la participation des élèves aux activités extra-académiques.

- 26 états se sont penchés expressément sur les problèmes de **discipline** qui se posent dans les classes. De ce nombre, 13 états ont pris des dispositions pour resserrer la discipline, pour établir des règlements, des mesures de renforcement de bonne conduite, mais surtout des mesures de contrôle plus strictes.

- 21 états ont mis à l'étude la question de l'**amélioration des manuels scolaires et du matériel pédagogique**; de ce nombre, 11 états ont pris des initiatives pour ce faire.

- 29 états étudient l'éventualité de mettre en oeuvre des **programmes enrichis pour les élèves spécialement doués.** De telles mesures sont implantées dans 11 états. Ce qu'on privilégie surtout ce sont les mathématiques, les sciences et l'informatique.

- 24 états se préoccupent de reconnaître de diverses façons (**bourses, diplôme avec mention**) les performances particulières des élèves, des professeurs ou des écoles de façon à renforcer les efforts vers l'excellence. De ce nombre, 18 états ont déjà pris des mesures pour ce faire.

- Des **tests standardisés** se construisent et des programmes d'évaluation périodique et systématique des apprentissages des élèves ont été élaborés et implantés dans 29 états. 13 autres états s'y préparent.

- Les élèves ne sont pas les seuls à être soumis à de plus fortes exigences de formation et de certification. 47 états examinent aussi la question de la **formation des maîtres** et des exigences auxquelles ceux-ci devraient répondre pour obtenir ou conserver leur permis d'enseignement. De ce nombre, 28 états ont pris des mesures en ce sens. On peut ainsi avoir réaménagé les programmes de formation des maîtres; on peut exiger des aspirants-enseignants qu'ils passent plus de temps en stage, qu'ils se soumettent à des périodes de probation plus longues ou supervisées de plus près; on peut enfin

exiger des enseignants débutants et même des enseignants en exercice depuis plus longtemps qu'ils se soumettent à des examens où ils auraient de façon régulière à démontrer leurs habiletés et connaissances générales ou spécifiques, tant en pédagogie que dans leur domaine de spécialisation.

- 24 états ont étudié différentes alternatives pour développer des **échelles de carrière** pour les enseignants qui ne seraient plus basées uniquement sur les années de scolarité et d'expérience, mais qui considéraient aussi la compétence pédagogique effectivement acquise. Les échelles de carrière pourraient distinguer les enseignants débutants, les enseignants avec expérience et les maîtres-enseignants. Ces derniers se verraient confier des tâches d'encadrement et d'animation pédagogique. 6 états sont déjà passés à l'action.

Ce bref aperçu des actions entreprises à la grandeur des États-Unis révèle nettement une forte adhésion aux recommandations de la NCEE et aux autres discours qui se rattachent au même courant. Il s'agit de toute évidence d'un ressac conservateur. Sans référer directement aux grandes réformes des deux dernières décennies, le mouvement pour l'excellence s'en démarque très nettement par les politiques et pratiques qu'il met de l'avant

> Le contraste, donc, entre les réformes des années 1960 et celles de la fin des années 1970 et du début 1980 ne pouvait pas être plus grand: les premières mesures s'adressaient aux pauvres et aux minorités, les secondes ne disent pas comment ni dans quelle mesure leurs exigences de niveau minimum affecteront les minorités pauvres. Les premières étaient fortement soutenues par les centres pédagogiques et par les éducateurs, qui s'opposent aux secondes (Glazer, 1984, p. 33).

Pour mieux comprendre ce que signifient ces réformes, l'orientation qu'elles marquent et les risques qu'elles comportent, revenons maintenant sur chaque ensemble de recommandations de Nation at Risk.

6. REGARD CRITIQUE SUR LES RECOMMANDATIONS

Il se dégage de l'étude des indicateurs de péril que c'est le processus éducationnel lui-même qui est devenu inadéquat. Quatre dimensions de ce processus éducationnel ont été distinguées et examinées par la Commission: a) les contenus; b) les standards ou exigences; c) le temps; d) l'enseignement. Les recommandations du rapport sont reliées à ces quatre dimensions auxquelles on ajoute: e) la nécessité d'un meilleur leadership pédagogique et d'un support fiscal accru de la part des citoyens.

6.1 Les contenus. Enseigne-t-on ce que les élèves veulent connaître?

On recommande plus de cours dans les matières scolaires de base et, conséquemment, moins de cours à option. On propose un tronc commun de cours obligatoires qui mettrait fin à ce qui s'apparente selon la NCEE à une habitude de cafétéria où les desserts et les amuse-gueules tiennent trop souvent lieu de mets principaux. On veut rompre ainsi l'habitude qui incite les élèves à choisir les matières moins exigeantes ("soft subjects") au détriment des matières plus exigeantes ("hard subjects") mais pourtant considérées comme de plus en plus essentielles à l'avenir de la nation soient, les mathématiques et les sciences. Ainsi, la commision recommande aux États que les exigences des high schools soient renforcées et, qu'au minimum, tous les élèves diplômés du high school aient un curriculum scolaire étendu sur 4 années et comportant: 4 ans d'anglais; 3 ans de mathématiques; 3 ans de sciences; 3 ans d'études sociales; et ½ année d'informatique. A cela s'ajouterait 2 ans de langues étrangères pour les élèves qui se destineraient aux études supérieures.

En soi, on ne peut être en désaccord avec ces recommandations qui visent à procurer aux élèves une solide formation de base, qui visent la maîtrise de ce que la NCEE identifie comme "the Five New Basics"

> The Five New Basics -- English, mathematics, science, social studies, and computer science -- will form the core of the modern curriculum (Gardner, 1984, p. 15).

Pourtant, sans vouloir signifier que ces matières sont dépassées, on n'y trouve rien de vraiment nouveau[10], d'original ou de mieux adapté aux réalités changeantes et de plus en plus complexes dans lesquelles les gens d'aujourd'hui ont à vivre et sur lesquelles ils ont à agir.

> Since these are essentially the same subjects and approaches to teaching and learning as recommanded periodically in the history of the schools in this country, it's hard to appreciate how this is a modern curriculum (Gardner, 1984, p. 15).

Des bouleversements humains, sociaux et technologiques majeurs ont marqué les dernières années. Partout, on a réclamé à l'égalité des chances selon les sexes, les races et les classes socio-économiques. Les débats et les luttes entourant ces questions cruciales des dernières décennies ont provoqué des remises en question fondamentales de la famille, des traditions et des institutions sociales. Parallèlement à une affirmation renforcée des valeurs humanistes de liberté, d'égalité et de créativité, on a subi l'inflation. L'insécurité et le chômage menacent toujours. Dans les familles, chaque enfant passe en moyenne 25 heures/semaine devant la télévision. On constate les effets de la pollution et du pillage des ressources, on voit les grands appareils sociaux devenir de "monstrueuses bureaucraties", on assiste à l'avènement des nouvelles technologies qui transforment les modes d'information et changent graduellement l'allure des entreprises industrielles et commerciales. Pendant que ces bouleversements continuent à pénétrer l'existence quotidienne de chacun, le milieu scolaire ne saurait rester étranger, imperturbable et continuer de ne vouloir procurer aux élèves qu'un bagage de connaissances et des habiletés essentiellement cognitives.

Il est essentiel de comprendre que ce qui est en jeu dans le questionnement des contenus de l'éducation, c'est forcément aussi la fonction sociale de l'école et ses objectifs. Et ce questionnement est

---

10. Sauf peut être l'informatique.

d'autant plus crucial dans une période où les gens des affaires se rapprochent des gens de l'éducation pour faire valoir leurs besoins de main-d'oeuvre qualifiée par rapport aux nouvelles technologies, pour faire connaître les lois des marchés industriels et commerciaux et pour que se tissent des liens plus serrés entre la formation et l'emploi. A ces pressions exercées sur les milieux éducatifs, la NCEE n'offre ni réponse, ni alternative.

Cette "négligence" semble suspecte. En évitant de poser directement la question de la fonction sociale de l'école, la NCEE refuse non seulement de prendre en considération les événements qui transforment la vie et les besoins des gens, elle récuse aussi efforts consentis par les agents d'éducation pour rendre l'école accessible à tous en adaptant les contenus et les méthodes pédagogiques au vécu concret des élèves qui la fréquentent.

La NCEE évoque le temps passé et inspire le désir nostalgique d'y revenir par son insistance pour un retour à des contenus largement traditionnels et par la légitimation d'une réduction indirecte des inscriptions aux cours facultatifs et aux activités physiques et parascolaires. On peut se demander si cette évocation du temps passé n'est pas un refus camoufflé d'affronter les réalités nouvelles et de reconnaître la nécessité de fonder clairement les objectifs et pratiques de l'éducation sur des choix de société.

En voulant, de toute urgence remédier à la "situation périlleuse de l'éducation", la NCEE laisse croire que les contenus scolaires peuvent être universels, trans-historiques, neutres et accessibles à tous les élèves, de la même façon, quelle que soit leur provenance sociale et culturelle.

> The curriculum recommendations have a hollow, incomplete ring. There's no hint of what the Commission sees as appropriate content for the mathematics or English or social studies courses. Yet, as any teacher knows, deciding that you are going to teach a given subject is the easy part; deciding the specific content and mode of presentation is much more complex. (Gardner, 1984, p. 15).

L'étroitesse des propos de la NCEE ne permet pas de croire qu'on a considéré les questions qui ont animé et remué l'éducation américaine depuis les deux dernières décennies. Rien ne permet de croire que la NCEE s'est instruite des recherches et expériences pédagogiques des dernières années pour adapter davantage l'enseignement aux enfants de tous les milieux et de toutes les conditions; on semble oublier ce qu'il a fallu investir d'énergie pour offrir d'autres types de formation non uniquement centrés sur le développement cognitif et la socialisation, mais aussi sur la création de conditions favorables à la maturation affective, physique et socio-politique des élèves; on néglige tout ce qui a été fait pour que les écoles se donnent comme objectifs d'éduquer les élèves non seulement à lire, à écrire et à compter, mais aussi à comprendre leurs émotions, à "être en relation", à prendre en charge leur santé, à coopérer, à respecter leur environnement, à exercer leur sens critique, à être des agents dans leur développement personnel et collectif, etc. (Spitze, 1984)

Bien sûr, ce sont là des expériences éducatives parfois encore mal assurées; et cela se comprend lorsqu'on songe au contexte social mouvant dans lequel elles ont dû trouver leurs racines. Les nouvelles fonctions sociales qu'on a voulu donner à l'école constituaient un défi de taille. Les nouvelles valeurs et pratiques ne cohabitent pas facilement avec les valeurs et pratiques traditionnelles. L'école devient un lieu de mutation, le lieu du choc de ces valeurs et pratiques sans pourtant que les intervenants directs (administrateurs, professeurs et autres) soient toujours supportés pour vivre l'ambiguïté et l'insécurité qui en résultent. Dans cela, il faut aussi le temps de la maturation sociale.

S'il est vrai que l'école d'aujourd'hui ne réussit pas aisément à intégrer les objectifs et contenus qui s'ajoutent constamment aux programmes déjà très chargés qu'on se proposait de dispenser, cela ne saurait légitimer la tendance de la NCEE à négliger ce qui a été réalisé dans les dernières décennies pour repenser les objectifs, pour critiquer et revitaliser les contenus ainsi que pour adapter les méthodes pédagogiques, de façon à rendre l'école plus accessible et plus proche de la vie. (Lachance, 1984)

En réaffirmant l'importance (non contestée) de maîtriser les habiletés de base et d'atteindre un niveau plus élevé de connaissances dans les matières fondamentales, on ne peut se permettre d'oublier que l'ennui et l'absence de motivation par rapport aux "choses proprement scolaires" sont des émotions prégnantes qui affectent très négativement tout le vécu scolaire.

> The Commission's narrow focus on academic achievement, and the "Five New Basics" seems to miss entirely what many high school students view as a far more basic educational goal -- gaining the basic personal, social an intellectual skills to function as a competent adult (Hedin, 1984, p. 23).

A ce propos, il est très révélateur de constater que la liste des matières que les étudiants de High School considèrent comme les moins importantes ou les moins utiles s'apparente étrangement aux cinq nouvelles bases de la NCEE.

> "Included most often in this list were algebra, English, literature, history, grammar, geometry, physics, chemistry" (Hedin, 1984, p. 24).

Dans cette perspective, il est difficile de croire que la mise en application des propositions de la NCEE puisse aiguillonner la motivation des élèves et alimenter leur curiosité affective et intellectuelle.

> In the Minnesota Youth Poll, students said that the biggest problem in schools is boredom and disinterest in academic work. When asked to characterize the day-to-day reality of going to school, boredom and lethargy were dominant themes. The lack of genuine engagement and excitement about learning on the part of both students and teachers was viewed as the most serious problem in public school (Hedin, 1984, p. 24).

Face à ces sentiments de plus en plus criants, on ne peut qu'éprouver de l'insatisfaction et même de l'inquiétude lorsqu'on se voit resservir les mêmes solutions, lorsque la NCEE persiste à poser

les problèmes éducatifs presqu'exclusivement en termes d'habiletés cognitives à développer. Les recherches des années récentes ne manquent pourtant pas de révéler la nécessité de tenir compte autant des aspects affectifs et sociaux que des aspects cognitifs ou intellectuels dans l'apprentissage. Ce sont des aspects indissociables.

> Nevertheless, in spite of the evidence that it is not only desirable, but necessary, to deal with feelings and emotions -- i.e., with the affective domain -- in the educative process, there appears to have developed a growing chasm which divides that which the theorists propose in their scholarly works from that which is actually happening in the classroom on a daily basis (Taber, 1984, p. 51).

Les élèves veulent apprendre des choses qui les concernent directement, qui les touchent, et cela à l'intérieur de rapports interpersonnels et éducatifs significatifs pour eux. Ce sont là des conditions essentielles à leur apprentissage. Si on néglige d'entendre ce qu'ils réclament, on risque de les voir errer dans un curriculum scolaire qu'ils considèreront forcément comme un ensemble hétéroclite et morcelé d'obligations. Il seront alors de plus en plus nombreux à passer à travers la filière scolaire de cours en cours, d'année en année, sans trouver le fil conducteur qui pourrait animer leur démarche.

Enfin, les recommandations de la NCEE relatives aux contenus menacent la diversité des curricula de même que la viabilité de visions ou de pratiques pédagogiques alternatives. Ces recommandations peuvent ouvrir le débat qui oppose: d'une part, ceux qui croient que le principal objectif de l'éducation serait la transmission à tous les élèves d'une solide culture, commune et uniforme; et, d'autre part, ceux qui privilégient le pluralisme culturel des contenus et des objectifs, ceux qui privilégient des programmes variés, fondés sur des cheminements d'apprentissage individualisés ou encore ceux qui privilégient des programmes collectifs et différenciés tenant compte des cultures antérieures et parallèles à l'école.

6.2 Les standards. L'exigence de meilleures performances scolaires va-t-elle légitimer la fonction de sélection sociale de l'école?

On recommande que les écoles, collèges et universités haussent leurs standards et utilisent des instruments plus rigoureux d'évaluation de la performance tant au niveau de l'admission qu'à celui de la certification. On recommande aussi que les collèges haussent leurs exigences d'admission de façon à inciter de meilleures performances au niveau du high school. De cette façon, on veut briser les habitudes, répandues dans le milieu d'éducation, qui ne visent que l'atteinte du "minimum requis" et le maintien de la discipline. Pour obtenir l'excellence, "the best", il faut selon la NCEE, plus d'efforts de la part des élèves, des manuels scolaires qui posent des défis aux enseignants et élèves, des examens plus difficiles et plus fréquents.

Quiconque est familier avec l'inflation actuelle des diplômes et l'érosion de la rigueur intellectuelle de nombreux élèves sera sensible à cette seconde section du rapport et d'accord pour dire que les certifications scolaires devraient être des indicateurs fiables de la maîtrise d'un ensemble de connaissances ou d'habiletés, qu'elles devraient correspondre à un niveau de maturité cognitive sociale et affective.

Pourtant, cette problématique telle qu'elle est posée dans Nation at Risk tend manifestement à réduire l'éducation à ce qui est testable, mesurable, quantifiable. Cette logique qui veut trop traduire le processus d'apprentissage en termes de scores risque de renforcer uniquement la motivation extrinsèque des élèves en les encourageant d'abord à performer et à donner les bonnes réponses pour s'acheter des places dans les collèges ou pour s'éviter des sanctions négatives. Est-ce vraiment la course aux scores qui permettra aux élèves de s'engager dans une démarche d'apprentissage qui se nourrirait de leurs envies, de leurs projets et de leurs curiosités? Est-ce la course aux scores qui motivera les élèves à s'approprier des connaissances pour mieux compprendre leur réalité et mieux agir sur elle? Hausser les

exigences de certification sans rien prévoir pour que les élèves puissent se connecter à leur motivation intrinsèque, n'est-ce pas courir le risque d'aggraver davantage la situation des jeunes qui se sentent étrangers à la culture scolaire?

Selon l'enquête de Hedin (1983), les élèves du high school sont d'accord avec la NCEE pour dire que l'école est trop souvent un lieu où on attend que le temps passe en faisant le minimum d'efforts. Pourtant, leurs propositions pour remédier à cela ne sont pas du tout les mêmes que celles du rapport de la NCEE.

> High school students, however, recommended very different ways to deal with low motivation for learning than did the commission. While the Commission recommended some sort of nation wide system of achievement testing and upgrading textbooks, students were more likely to suggest changes in school rules, a wider variety of teaching methods, and improved relationships between teachers and students as a way to increase student motivation for learning (Hedin, 1984, p. 24).

Les recommandations du rapport relativement aux standards à atteindre soulèvent un autre débat fondamental en éducation, soit celui de l'élitisme et de l'accessibilité aux études. On peut se demander si la hausse des exigences de certification et d'admission, légitimée par la recherche de l'excellence, ne risque pas d'accuser un recul dans les valeurs et les pratiques qui visaient une plus grande équité. Dans une période où le taux de "drop-out" et de "drop-in" est des plus alarmant, on peut se demander si cette simple hausse des exigences scolaires est la bonne façon de favoriser l'intégration des élèves en difficulté, soit très souvent les élèves provenant de milieux pauvres.

Souscrire à l'argument selon lequel, les examens constituent pour chaque élève des occasions de renforcements, c'est ignorer les enseignements des théories de l'apprentissage selon lesquels les renforcements négatifs sont propices à créer de l'aversion. Puisque tous

les élèves ne reçoivent pas les mêmes notes, on peut s'attendre à ce que les élèves qui réussissent soient encouragés dans leur apprentissages et performent davantage. Par contre, ceux qui enregistreront des échecs ne pourront qu'être renforcés dans leur sentiment d'incompétence par rapport aux situations scolaires et graduellement écartés des cheminements scolaires enrichis ou plus prometteurs.

De plus, en faisant la promotion d'un curriculum national uniforme et de tests standardisés, la NCEE fait fi de toutes les recherches qui ont démontré le rôle discriminatoire des tests standardisés, lorsqu'on les administre à tous les enfants de la même façon sans considérer leurs inégalités initiales devant la culture scolaire qui est la culture des gens de race blanche appartenant aux classes socio-économiques moyenne et supérieure.

> The writings of analysts as dissimilar in their approaches as Ryan (1981), Good and Brophy (1971), and Sennet and Cobb (1972) would cast considerable doubt on the Report's supposition that all students, regardless of social class, racial, or ethnic background, will be treated equally by being held to the same academic standards (Nash et Ducharme, 1983, p. 42).

Une réforme de l'éducation qui pose si fortement ses fondements sur les examens tout en glissant si rapidement sur les moyens qui permettraient aux élèves d'atteindre les nouveaux standards d'excellence soulève la question très controversée de l'évaluation. Si l'évaluation peut aider à savoir si l'élève a bien compris et permettre un réajustement, un questionnement des attitudes, méthodes et contenus pédagogiques, l'absence de telles considérations dans le rapport de la NCEE ne permet pas de croire que c'est d'abord dans cette perspective que les tests seront conçus et administrés. On peut plutôt redouter que l'évaluation soit encore déviée de sa fonction pédagogique pour servir à légitimer la mise au rancart d'une grande partie de la population étudiante et la reproduction des élites.

En se limitant à fixer des standards scolaires plus élevés sans fournir de moyens concrets pour les atteindre, le rapport ne peut que renforcer les sentiments et attitudes anomiques des élèves et des professeurs. Dans ce contexte, on peut se demander si ce n'est pas un discours mystificateur que de proclamer que les enfants pourront, en vertu de leurs seuls efforts, améliorer le sort de l'éducation? On peut se demander si ce n'est pas une utopie ou un leurre de vouloir que les enseignants, sans aucun support supplémentaire, puissent tirer de leurs élèves, presque miraculeusement, des rendements améliorés.

6.3 Le temps scolaire. Plus de temps pour attendre que le temps passe?

On recommande une année scolaire plus longue (qui passerait de 180 à 200 ou 220 jours); une journée scolaire aussi plus longue (qui passerait de 6 à 7 heures); plus de temps accordé aux cinq matières scolaires de base[11]; plus de travail à la maison; l'enseignement de méthodes d'études et de travail améliorant le rendement scolaire; une discipline plus sévère[12], des mesures pour réduire l'absentéisme.

Alors qu'on entend de toutes part que "rien ne va plus", on peut se surprendre de constater que la NCEE préconise "plus de la même chose" plutôt qu'un questionnement radical de ce qui ne va pas dans ce qui est. Demander le retour à la discipline, aux journées scolaires allongées, à l'effort, est-ce vraiment la solution appropriée aux nouvelles exigences de l'école et de la société? Si on fait en sorte que l'école se confine davantage aux "choses scolaires", ne risque-t-on pas de faire en sorte qu'elle tourne le dos à la vie. Et alors comment pourrait-elle éduquer les personnes à agir dans la vie?

---

11. D'après un sondage effectué par le Conseil des Sciences du Canada, sur 1145 répondants, 86% sont d'accord pour enseigner plus de sciences à l'école même si cela entraîne un allongement de la journée ou de l'année scolaire.

12. Au Canada, un sondage Gallup révélait récemment que 58% de la population considérait que la discipline était trop relâchée.

Contraindre davantage et les élèves, et les enseignants peut-il être une façon de résoudre les problèmes de désaffectation et de manque de motivation? Il semble très improbable que la mise en application de ces recommandations essentiellement mécanistes puisse susciter l'enthousiasme des personnes qui, déjà, vivent péniblement le temps qu'elles passent à l'école. Ces personnes ne pourraient désirer que le temps scolaire s'allonge que si des changements radicaux leur permettaient de trouver plus de sens à ce qu'elles font et d'avoir plus d'emprise sur les objectifs pédagogiques qu'elles se fixent. Il est difficile d'imaginer qu'un curriculum national, que des tests standardisés et qu'une tendance à l'uniformisation des contenus pédagogiques soient des éléments susceptibles de faire naître beaucoup de projets dans les écoles et de raviver la curiosité des élèves et le désir d'inventer des enseignants... surtout lorsqu'on sait que les problèmes d'apprentissage et d'adaptation à l'école sont, dans la majorité des cas, les problèmes des Noirs et des pauvres qui ne parviennent pas à se reconnaître dans les normes prévalentes de l'institution scolaire.

6.4 L'enseignement: Des plans de carrière plus attrayants peuvent-ils compenser une détérioration de la qualité de vie dans l'école?

Nation at risk, comporte une section importante dans laquelle on préconise des actions pour améliorer la préparation des enseignants. On veut que les candidats à l'enseignement atteignent de hauts standards intellectuels, qu'ils démontrent une aptitude pour l'enseignement et une compétence reconnue dans leur champ disciplinaire. Dans cette perspective, pour faire de l'enseignement une profession plus valorisée, on recommande: d'élever les exigences d'admission pour les programmes de formation des maîtres; d'accroître les salaires des professeurs au mérite; d'octroyer des contrats d'enseignement de onze mois pour donner aux enseignants plus de temps pour leur perfectionnement et pour la conception de leur cours; de développer des échelles de carrière distinguant les enseignants débutants, ceux avec expérience et les "maîtres-enseignants". On veut aussi favoriser l'embauche de personnes qualifiées et compétentes, cela, dans les domaines de pénurie tels

l'enseignement des sciences, des mathématiques, des spécialités industrielles et technologiques (sans que les personnes identifiées aient nécessairement une formation standard et spécifique en pédagogie); on propose aussi d'attirer, par des renforcements financiers, certains étudiants parmi les meilleurs dans la carrière de l'enseignement et surtout dans les domaines de pénurie; on recommande enfin d'impliquer les professeurs qui ont démontré leur compétence ("master teacher") dans l'élaboration de programmes de formation des maîtres et dans la supervision des professeurs débutants pendant leurs années de probation.

Les efforts de la NCEE pour améliorer la situation de enseignants sont certes méritoires, surtout lorsqu'on sait que c'est une profession très critiquée et très peu valorisée aux États-Unis. A travers les propos du rapport, on remarque un net souci de ne pas attaquer les professeurs. C'est là un très bon point.

Par ailleurs, la NCEE semble négliger la complexité de la tâche d'enseignant en laissant entendre que la maîtrise du contenu enseigné est la chose essentielle et que le reste, soit l'habileté à établir une relation véritablement pédagogique avec un groupe d'élèves, viendra rapidement avec la pratique. C'est là une position très discutable. Kerr (1983) fait remarquer que les enseignants, isolés dans leur classe, confrontés quotidiennement aux exigences de leurs élèves et à maintes contraintes institutionnelles ont régulièrement besoin d'être ressourcés, d'échanger, de discuter des problèmes qu'ils rencontrent. Comme tous les professionnels de la relation d'aide, ce dont ils ont aussi besoin c'est de sentir qu'on reconnaît, qu'on apprécie le temps et les énergies qu'ils consacrent à leurs élèves; ils ont besoin de savoir qu'ils y sont pour quelque chose dans l'éveil de la curiosité de certains enfants et dans leurs apprentissages; ils ont besoin de croire qu'ils peuvent aider leurs élèves à être plus heureux et mieux outillés pour faire face à ce qu'on exigera d'eux.

A cet effet, on peut croire que, pour les enseignants, certains bénéfices extérieurs à leur profession, tels un accroissement

des salaires et une plus grande valorisation de leur rôle dans l'opinion publique, seront des signes tangibles de reconnaissance dont ils ont besoin. Pourtant ce qui les retient et ce qui les anime dans la profession, c'est encore le plaisir d'être avec les jeunes, le plaisir de gérer une classe et de réaliser des projets pour susciter l'intérêt de leurs élèves. (Lortie, 1975). Sans cela, l'insatisfaction et l'amertume professionnelles ne pourront que persister. La NCEE n'a pas démontré qu'elle avait pris en considération ces aspects plus qualitatifs de la condition enseignante en faisant ses recommandations aux plans de la formation et des salaires. Il suffit de constater la méfiance et l'ardeur des débats suscités par les questions de l'évaluation, de la certification et de la rémunération des enseignants et enseignantes pour comprendre qu'elle n'est pas encore trouvée la solution aux problèmes de désabusement professionnel engendrés par le manque de reconnaissance.

Les plans de carrière ne peuvent tout régler. Si les recommandations de Nation at Risk témoignent de bonnes intentions, on peut regretter qu'elles se limitent à des réformes très extérieures au vécu et à la pratique concrète et quotidienne de l'enseignement.

6.5 Support fiscal pour l'éducation et leadership. Des réformes imposées peuvent-elles générer l'adhésion des citoyens et des agents d'éducation?

Un cinquième et dernier ensemble de recommandations est relatif à l'augmentation des taxes scolaires locales et à l'importance déterminante d'un meilleur leadership pour l'application des réformes proposées.

On interpelle les citoyens à ces deux plans. On leur demande de supporter financièrement les réformes par leurs impôts directs, au niveau local (puisqu'il n'était pas question pour l'administration Reagan d'injecter des sommes supplémentaires importantes dans l'éducation après le dépôt du rapport de la NCEE). On demande aussi aux citoyens d'accorder leur confiance et de tenir les éducateurs,

de tenir les éducateurs, les principaux d'école, les surintendants et les autres agents d'éducation, responsables d'assurer le leadership requis pour que les réformes proposées se concrétisent.

Par cet ensemble de recommandations, on réclame ni plus ni moins que l'adhésion de tous aux idées et propositions avancées dans Nation at Risk. Ce n'est pas un hasard qu'on ait tant reproché à la NCEE d'avoir oublié que les véritables réformes ne se font pas du jour au lendemain et unilatéralement à partir des réflexions et déclarations d'un petit groupe qui travaille en vase clos. Les changements fructueux et radicaux se passent d'abord dans chaque classe, dans chaque relation d'un professeur avec ses élèves, dans chaque école (Finn, 1984). Et ce qui vaut pour une école ne vaut pas nécessairement pour toutes (Vik, 1984).

Les recommandations de la NCEE ne prennent pas en considération les expériences et les perspectives des éducateurs, des élèves et des autres personnes qui font l'école jour après jour. Comment peut-on alors espérer que ceux-ci soient disposés à s'approprier le contenu du rapport et à en tirer des éléments de remise en question et d'autocritique pour une pratique transformée? En fait, au niveau scolaire local, la réaction aux réformes qui sont actuellement initiées par les états est davantage une réaction et de scepticisme qu'une réaction d'adhésion. Les gens des districts scolaires et des écoles ne peuvent que résister à l'imposition des nouvelles politiques, des nouvelles exigences des programmes, des nouveaux standards de performance scolaire et des salaires au mérite, lorsque cela est décrété unilatéralement de haut en bas.

Des pratiques bureaucratiques pour réformer le système éducatif peuvent miner sérieusement les principes d'autonomie et de contrôle local des écoles publiques, sous le prétexte du "péril" qui menace l'éducation. Ce sont en outre des façons de faire qui vont à l'encontre des nombreuses études qui allèguent que les fondements de toute réforme résident dans leur enracinement dans les projets locaux et dans l'interrogation des pratiques pédagogiques qui se vivent concrètement.

Ainsi, même si, de prime abord, il semblait souhaitable que le gouvernement fédéral s'engage et intervienne plus activement dans ce qui a des conséquences nationales au plan de l'éducation, il est essentiel que des mesures tangibles de support puissent faire place aux menaces d'intrusions administratives et au potentiel de contrôle de l'État. Nation at Risk ne fournit aucune garantie à cet effet. On exhorte les agents d'éducation, les parents et les élèves à faire des efforts sans pour autant considérer sérieusement ce qu'ils auraient à proposer, la complexité des problèmes qu'on veut résoudre, ni les ressources humaines et financières requises pour atteindre les standards élevés d'excellence qui sont fixés.

7. GARE AU DISCOURS SIMPLE DES PETITS RAPPORTS TROP POPULAIRES

A travers les aléas de la politique, de l'administration publique, des répartitions budgétaires et des pratiques, on peut juger de la valeur d'un rapport autant par les interactions qu'il favorise entre les partenaires concernés que par les voies de solution qu'il propose. A ce titre, Nation at Risk demeure davantage le document de technocrates de l'éducation que celui des éducateurs, des administrateurs scolaires et des élèves. Par le cri d'alarme qui y est lancé, il suscite une inquiétude certes justifiée, mais c'est bien au delà de ses recommandations que le débat sur l'éducation mérite d'être fait. S'il est pertinent et pressant de poser un regard critique sur les systèmes d'éducation et d'en évaluer l'efficience, il faut que les critères choisis pour ce faire ainsi que les moyens privilégiés pour réajuster les politiques et pratiques soient le reflet des finalités éducatives de ceux qui font et qui vivent l'école. Le discours sur la médiocrité de l'éducation ne doit pas légitimer un recul par rapport aux innovations pédagogiques et aux efforts d'équité des dernières décennies. C'est pourquoi nous concluons en rappelant la nécessité de la prudence et du scepticisme lorsqu'on est soumis aux charmes des petits rapports trop populaires ...

BIBLIOGRAPHIE

ACHILLES, C. M., "Vision or Re-Vision: A Nation at Risk". Catalyst For Change, hiver 1984, 22-23.

ALBRECHT, James E., "A Nation at Risk: Another View". Phi Delta Kappan, juin 1984, 684-687.

ASSOCIATION FOR EXPERIMENTIAL EDUCATION (AEE); COUNCIL FOR THE ADVANCEMENT OF EXPERIENTIAL LEARNING (AEL); NATIONAL SOCIETY FOR INTERNSHIPS AND EXPERIENTIAL EDUCATION (NSIEE). "A Nation at Risk: Another View". Journal of Experiential Education, 7 (1), 1984, 6-7.

BAILEY, Adrienne Y., "The Educational Equality Project: Focus on Results". Phi Delta Kappan, septembre 1983, 22-25.

BAKALIS, Michael J., "Power and Purpose in American Education", Phi Delta Kappan, septembre 1983, 7-13.

BELL, Terrel H., "American Education at a Crossroads", Phi Delta Kappan, avril 1984, 531-534.

BISSONNETTE, Lise, "Ivan, Johny, Pierrette", Le Devoir, 1983-04-30.

BISSONNETTE, Lise, "Quand sonne le réveil", Le Devoir, 1983-07-28.

BOTSTEIN, L., "Nine Proposals to Improve our Schools". The New-York Times, 1983-06-05, 58-67.

BOYER, Ernest L. (Avril, 1984), "Reflections on the Great Debate of '83". Phi Delta Kappan, avril 1984, 525-530.

BRANDT, Ron, "On Excellence and Mediocrity: A Conversation with Milton Goldberg", Educational Leadership, mars 1984, 17-19.

DAVID, Peter, "High Hopes Raise no Extra Cash", The Times Educational Supplement, 1983-12-16.

DOOD, Anne W., "A New Design For Public Education", Phi Delta Kappan, juin 1984, 685-687.

FINN, Chester E., "Toward Strategic Independence: Nine Commandments For Enhancing School Effectiveness", Phi Delta Kappan, avril 1984, 518-524.

FISKE, Edward B., "Concern Over Schools Spurs Extensive Efforts at Reform", The New-York Times, 1984-09-09.

FISKE, Edward B., "Education Critics are Now Aiming Higher", The New York Times, 1984-10-28.

FISKE, Edward B., "High School Seniors' Scores Rise 4 Points on College Aptitude Test", The New York Times, 1984-09-24.

FISKE, Edward B., "Pressure Mounts For Standards". The New-York Times, 1984-11-20.

FISKE, Edward B., "Quality of Text books is the Focus of a Debate", The New York Times, 1984-09-29.

FISKE, Edward B., "Some Colleges Question Use Fullness of S.A.T.'S", The New York Times, 1984-10-09.

GARDNER, William E., "A Nation at Risk: Some Critical Comments", Journal of Teacher Education, XXXV (1), 1984, 13-15.

GLAZER, Nathan, "Le débat sur l'enseignement aux Etats-Unis", Pouvoirs, no 30, 1984, 29-37.

GOLDBERG, Milton et HARVEY, James, "A Nation at Risk: The Report of the National Commission On Excellence in Education". Phi Delta Kappan, septembre 1983, 14-18.

HEDIN, Diane et SIMON, Paula, Minnesota Youth Poll: Youth's Views on School and School Discipline, Minnesota Report, St-Paul: University of Minnesota, 1984.

HEDIN, Diane, "A Nation at Risk Report: Is it Good for Students?", Journal of Experiential Education, 7 (1), 1982, 22-27.

HIPPLLE, Theodore W. et al., "To Help a Nation at Risk, Try Boyer and Goodlad", English Journal, avril 1984, 22-25.

HOGAN, Thomas P., "Measurement Implications of "A Nation at Risk", Educational Measurement: Issues and Practice, 2 (4), 1983, 32.

HUSEN, Torsten, "Are Standards in U.S. Schools Really Lagging Behind Those in Other Countries?", Phi Delta Kappan, 64 (7), mars 1983, 455-461.

KERR, D. H., "Teaching Competence and Teacher Education in the United States", Teacher College Record, 84 (3), 1983.

LACHANCE, Roger, "A Nation at Risk: A Principal's Viewpoint", NASSP Bulletin, mars 1984, 45-48.

LAPOINTE, Archie E., "The Good News About American Education", Phi Delta Kappan, juin 1984, 663-671.

LEWIS, Anne C., "A Nation at Risk: One Year Later", Phi Delta Kappan, avril 1984, 515-517.

MAEROFF, Gene J., "Merit Schools' Debated", The New York Times, 1984-09-25.

MAHEU, Robert et ST-GERMAIN, Claude, L'analphabétisme au Québec, Résultats d'un sondage, Etudes et Analyses, Min. de l'Éducation, Gouv. du Québec, 1984.

MARIET, François, "L'école américaine dans la tourmente électorale", Magazine L'Éducation, février 1984, 52-56.

NASH, Robert J. et DUMARCME, Edward R., "Where there is no Vision, The People Perish": A Nation at Risk, Journal of Teacher Education, XXXIV (4), 1984, 38-46.

NEWMANN, F. M., "Reducing Student Alienation in High Schools: Implications of Theory", Harward Educational Review, 51 (4), 1981, 546-564.

PAGE, Lorraine, "Pour les enfants de milieux défavorisés: La réforme de l'éducation reste encore à faire". Mouvements, hiver 1985, 43-45.

PASSOW, A. Harry, "Reforming Schools in the 1980's: A Critical Review of National Reports, New-York, Columbia University, 1984.

PASSOW, A. Harry, "Tackling the Reform Reports of the 1980's", Phi Delta Kappan, juin 1984, 674-683.

PETERSON, Paul E., "Did the Education Commissions Say Anything?" Brookings Review, vol. 2, 1983.

PIPHO, Chris., "A Year of Transition for Education", Phi Delta Kappan, juin 1984, 661-662.

POSTMAN, Neil, "Faire entrer les élèves dans le "Grand Débat"". Vie pédagogique, no 34, janvier 1984.

REED, Sally, "The Reform Movement Still Surging", The New York Times, 1984-11-11.

ROTBERG, Chris C., "A New Perspective on Math and Science Education", Phi Delta Kappan, juin 1984, 669-673.

Sondage Gallup, "Discipline in Schools too Lax, Majority Say", The Gazette, 1984-10-11.

SPITZE, Hazel T., "Yes, Our Nation is at Risk, But...", Journal of Home Economics, été 1984, 50-52.

TABER, Gary D. (1984, March)., The Affective Domain and A Nation at Risk", NASSP Bulletin, mars 1984, 49-52.

VIK, Phil., "A Response to A Nation ar Risk: More Looking and Less Leaping", NASSP Bulletin, mars 1984, 53-59.

WILLIAMS, Dennis A. et al., "Can the Schools Be Saved?" News Week, 1983-05-09, 50-58.

RAPPORTS AMÉRICAINS SUR LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION DANS LES ANNÉES 1980

ADLER, Mortimer J., The Paidera Proposal New-York: Macmillan, 1982.

BOYER, Ernest L., High School, New York: Harper and Row, 1983.

EDUCATION COMMISSION OF THE STATES TASK FORCE ON EDUCATION FOR ECONOMIC GROWTH, Action For Excellence, Denver: ECS, 1983.

GOODLAD, John J., A Place Called School: Prospects for the Futur, New-York: McGraw-Hill, 1983.

NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION, A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform, Waskington D.C.: U.S. Government Printing Office, avril 1983.

SIZER, Theodore R., Horace's Compromise, The Dilemma of the American High School, Boston, Houghton Miffilm Co., 1984.

TWENTIETH CENTURY FUND, Report of the Task Force on Federal Elementary and Secondary Education Policy, 1983.

UNITED STATES DEPARTMENT OF EDUCATION, The Nation Responds; Recent Efforts to Improve Education, mai 1984.